

島小学校の授業記録：「典型」ということ

著者	本間 明信
雑誌名	宮城教育大学紀要
巻	49
ページ	281-289
発行年	2015-01-28
URL	http://id.nii.ac.jp/1138/00000425/



島小学校の授業記録 ―「典型」ということ―

*本 間 明 信

Lesson Records of Shima Elementary School (Archetype of Lesson)

HOMMA Akinobu

要 旨

群馬県島小学校の授業記録は「典型」を書こうとしていることを示した。文学もまさに同じ目的を持つから、島小の授業記録も「文学的」になる。また島小の授業記録には、通常の「科学的」「客観的」研究では存在を否定される「直観」が積極的に記録されている。授業研究に角度の違う接近法を与えてくれる。

Key words：授業研究 授業記録 島小学校 斎藤喜博 典型 直観

授業記録を書くことの意味

授業の記録、教室で起こっているできごとを記録して報告する。それをもとに授業を検討する、ということが熱心に行われた時代があった。以前に書いた（本間 2013）ように、教育実践史上その時期がもっとも教師の自己意識が高まったのである。自己意識とは、自分が教師であるという自覚と、自分がどんな教師か、どれだけのことができるか、どれほど力が不足しているのかについて正確な認識をもっているということだ。授業を記録するという行為がその自覚を要求するのである。

日本でそれが全国的に広まったのは1950年代～70年代であるが、源流として戦前、戦中にも、記録を作ることが授業研究のなかに組み込まれている例はあった。その発展として戦後の教育運動のなかに授業記録が大きく位置づく。そこでも群馬は大きな働きをしている。そのことを明らかにし、具体的な内容を探ることのできるもののひとつが、群馬県玉村小学校の校内研究誌『草原』（昭和8年～18年、全10号）である。

この『草原』全10号を発見、復刻したことについて

もすでに報告した（本間 2013）。

『草原』に示されたように、教師が自分の授業記録を書く、戦前・戦中の活動は、戦後に同じ群馬県の島小学校へと引き継がれる。

それは斎藤喜博の移動そのものである。『草原』の刊行の中心になって、授業研究を「草原談話会」に組織して、教師たちの共同の研究を進める。斎藤自身は玉村小学校を追われ、隣の芝根小学校に勤めるが、そこでも新任の若い女教師と授業研究を行う。そして、敗戦。その混乱期のただ中で昭和21年の初め、芝根小学校で公開研究会が開かれる。その女教師の授業を百人以上が見に来るのだ。

授業記録を書くこと、学校教育の中心を授業におく思想が斎藤喜博とともに、島小学校へと移る。というより、その思想が日本教育実践史上空前の「島小教育」を生み出す。（しつこく繰り返すが、島小学校は軍国主義教育が民主主義教育になったことで生まれたのではない。戦前の良質な授業研究が学校を組織することで発展し、同時に教師教育の理想を現実化したのである。教育が政治に左右されないことを事実として示したのだ。）

島小学校11年間（いわゆる「島小教育」といわれる

* 宮城教育大学教育臨床研究センター

時代)の授業実践の記録は、教育実践史上の貴重な宝であるばかりではない。今、現在、事実に基づく授業研究をしようとする者にとって、もっとも新鮮な授業の記録になっている。

授業を研究することがどういうことか、教師の仕事とは何か、を考えると、どうしても見なければならない資料として、島小の授業記録は、これからますます重要性を増してゆくだろう。

念のため、断っておく。こうやって後々まで記録が残り、重要だというのは、もちろん、授業が優れているからなのだが。…それは私がいいと思うから、とかいう問題ではない。客観的に優れているからなのだが。(残ってきたというのが、何よりの証拠なのだ。)・・・

それが現実であり、真実なのだが、あえて言うと。たとえ、島小の授業がだめで、悪い授業の典型であるとしても、授業を研究しようとする者は、島小の授業記録を見て、研究する以外にないという意味で、島小の授業記録はますます重要性を増してゆくだろう、と書いたのである。ほかにこれだけの、研究できる材料を残してくれた学校もないし、教師もないのだ。

島小学校の授業記録・・・典型を描き出すこと

島小学校の授業記録は、授業の典型を描き出そうとするものである、ということは以前に書いた。そのなかで、島小学校でおこった授業のなかのできごとが、繰り返し授業記録として書かれると同時に、書かれるたびに記録が違っていることをあげた。

小学一年生の算数の二桁になるたし算。斎藤喜博が校長として赴任する前の年度のことを1年後に起こったように書く。そこでは男の子であるが、べつの記録(もっとも早い時期の出来事。しかし、実際に書かれるのはあとになる)では女の子になっている。それが、船戸咲子の最初の授業記録「生きている子ども」に登場しそれが、最初の男の子になって『未来につながる学力』になるのである。斎藤喜博はまた島小をやめたあとに、この部分をひいて話題にしている。(斎藤喜博 1969)

ひとは、それをもって(裁判で証言が変わることをもって事実であることを疑うように)、「嘘」が書かれているとことあげする。しかし、これは典型を創り出すときにつねに起こる経過である。書かれていることは、授業のなかの子どもたちに繰り返し起こるできごとな

のだ。いわば授業のなかの子どもたちが、時代を超えて、場所を越えて経験する「真実」なのである。これはちょうど文学における「真実」に近い。本居宣長のいう「もののあはれ」である。

文学はある意味「嘘」である。実際のできごとをそのまま記録したものではない。「モデル」はある。しかし、「モデル」は文学の「真実」が肉体を持つために必要とされる具体物であるにすぎない。書くべきことは「真実」(もののあはれ)のほうであって、「モデル」のことを書きたいのではない。だからこそ「モデル」なのだ。このモデルは某〇〇である、と言うのは正しいが。これは某〇〇のことである、という言い方は正確ではない。某〇〇もこの例に当てはまるね、という方が正確である。いわば記述がこのような「嘘」となったとき、つまり「虚構」となって初めて「真実」が描かれたことになり、それによって個々の事実が「真実」というものの特殊な姿・例となる。

文学的事実であること・・・授業の本質

かつて島小の授業記録は「文学的事実」とであると評されることがある。修飾が多く、事実ではないとか、「科学的」研究になじまないとか、「主観的」であるとか、どちらにせよ否定的な意味をこめて言われたのだろう。実際、島小の授業記録を読む人々は「文学的事実」を感じ取るかもしれない。

けれども、もっと積極的な意味で、本質的に、島小の授業記録は「文学」に近いのである。授業記録は、教室のなかで起こった、「これまでになかったような子どもたちの活動、思考」を書く(本間 2008)。日常的に起こっているのではない。ほかにない独自のできごとを書く、という事情は文学と共通である。文学とことばとの関係を、『赤毛のアン』で考えてみよう。

文学とことば・・・『赤毛のアン』

『赤毛のアン』を参考に、文学におけることばというものを考えてみる。

文学で表現されるものは、基本的に人間の感情を伴った事件や事実である。それによって読み手に、同様に感情を伴った一種の経験を与えようとするのである。

ここでいう、文学における事件や事実、哲学のよ

うに「一般的」なものを志向するのではない。逆である。むしろ、その特殊性によって一般性を表現しようとするのである。「一般的な悲しみ」ではない、ほかにはない、誰も経験したことのない、誰にもわかってもらえない「自分だけの悲しみ」を表現しようとするのである。これは「典型」とよばれる。(「類型」というのも、同じことばだが、こちらは一般的であることを特徴とする。)つまり、ユニークな人物たちのユニークな事件、事実を示しながら、反対に「どんな読み手」もが持っている、もしくは経験する事件や事実と結びつこうとするのである。

だから、文学は「一般的な表現」を嫌う。

「彼女はきびしい人でした」では文学はならない。その「きびしさ」がどんなきびしさであるか、たとえ読み手に多様で異なる想像を呼び覚ますにしても(いや、呼び覚ますに違いないのだ)、具体的な行為によって示さなければならない。または、眼に見える形でそのきびしさを表現しなければならない。

つまり、文学が要求するこの「特殊性」と、文学がたよりにする「ことば」がもっている「一般性」とが対立するのである。「ことば」は本来の性格から「一般的」であるから。そのつねに「一般的」である「ことば」によって、「特殊性」、ユニークさを表現しなければならない。ここに「文学」と「授業記録」との共通点がある。

『赤毛のアン』(Anne of Green Gables)をみよう。

アンアンの養母になる Marillaマリラが初めて登場する。その人物。

Marilla was tall, thin woman, with angles and without curves; her dark hair showed some gray streaks and was always twisted up in an hand little knot behind with two wire hairpins stuck aggressively through it. She looked like a woman of narrow experience and rigid conscience, which she was; but there was a saving something about her mouth which, if it had been ever so slightly developed, might have been considered indicative of a sense of humor.

これが文学に典型的な手法である。背が高く痩せている、そしていきなり with angles and without curves とくる。「かどばかりでカーブがない」。そのあとに、細かい様子が説明される。ここから読み手は、彼女 Marilla の性格を感じとる、想像するのである。「性格」が眼で見える「かどばかり」に具体化されるので

ある。two wire hairpins stuck aggressively through it というところも、決断力や意志の強さを暗示する。形象といってもよい。

ちなみに、日本語訳を示しておく。

「マリラは、背の高い、やせて、ごつごつしたからだつきをしており、しらがの見えるはじめた黒いかみを、いつも後ろでかたくひっつまにして、二本のかねのピンでぐさっととめていました。

一目で、ゆとりのない、かた苦しい性質だとわかるのですが、ただ、口のあたりに、なんとなく、ひょうきんな感じもかすかにたどっていました。」

(村岡花子・訳)

(古典的な訳である。なお最近、松本侑子が原文の背景を詳しく調べた、注釈つきの訳を出版している。)

文学に使われていることばが、明確に「定義」されていない、「あいまい」だとか、前とあとで意味が違っている、などと攻める「研究者」はいない。違っていたら、違っていることに意味があるのだ。授業記録に対して、ちゃんとことばを定義して使え、あいまいなことばは使うな、などと言う権利は「研究者」にはない。文法学者が言語に対して「間違っている」「こう使わなければならない」と言えないのと同様、現実はどう使われどういう意味をもっているのか、どう変化するのか、明らかにするのが「研究者」の仕事である。研究者に合わせて記録を書くのではない。

本質的なことと瑣末なこと

これを授業記録を書く側から見るとどうなるか。書く者(教師)は、つねにだいたいなこと、本質的なことと、瑣末なことを区別する作業をしなければならなくなる。(男の子、女の子、どちらでもいいことである。去年、今年、どちらでもいいことだ。……おもしろいことにひとは取り立ててここが気になる。だいたいなことに目がいけないのだ。)しかも、このだいたいなことは前もって与えられてはいない。発見されていないのだ。だいたいなこと、瑣末なこと、すべて授業記録を書く者によって、仕分けされ創り出される。そうやって「(発見)創り出」されなければ記録にはならない。だから「創作」である。優れた創作は「典型」となる。

島小のように同一の授業について複数の記録がある場合、それぞれ違った記録になる。記録する人間が違えば当然授業が違ってくる。同じ人間が2度も3度も書くとは違って来る。赤坂里子に算数についてふたつの記録がある。出口論争といわれる、斎藤喜博の記録は3つもある。それが違うから「嘘」だといわれた。

そのころ、私は、斎藤さんから「学級の記録をかいてみるとよい」といわれた。それで、いままで手紙と日記のほかには文章などかいたことのない私も、毎日の子どもたちのなかに起きたできごとをかいてみようと思った。

私は、原稿用紙などという紙は使ったこともなかったので、たて書きの罫紙に、日記でもかくような調子で、すらすらとかいた。斎藤さんにみてもらった。その文章が、二、三日して、私の手もとにまたもどってきた。私のかいた罫紙には、太いえんぴつで、すじがひかれたり、×印がつけられたり、矢印がかかれたり、すきまなく字がかきこまれたりして、もどってきたのである。私は、その五、六枚の罫紙をかかえてどうしようかとまよった。

子どもたちの帰った教室で、天井をながめながら、朝、この文章をもどされたときに斎藤さんのいったことばを思いうかべた。

——このところは、もっと子どもの表情を描写するように。

——この算数の問題は、もっと具体的に。

——ここでは、自分の心のなかを、明確にかく。

それから何日かして、またかきなおして斎藤さんにみてもらった。この文章が1953年2月に出た『島小研究報告集第一集』にのせられた「生きているこども」である。

(船戸 1971、『島小の女教師』)

『未来につながる学力』

……集団による授業記録も

群馬県島小学校（の昭和27～38年度）の授業記録の典型は、学校として初めて出版した（しかも、授業記録が商業ルートで出版されて、それを買うものがいたという事実）『未来につながる学力』に現れている。

それまで、実践記録といえば、（教師の実践記録という意味が）教師と子どもたちとの学校や家庭・地域のいわゆる生活記録であった。その代表は無着成恭『やまびこ学校』であろう。多くの人々、教師ではない人々も買い求めたのである。

教室のなかで行われている、教師や子どもたちのやりとりが記録され文字となる。それを多くの教師たちが買い求めて読んだ。教育実践史上前代未聞ともいえる。（もちろん、戦前でも芦田恵之助の授業の記録は出版されている。しかし、島小学校の授業記録、実践記録とは概念が違う。いわば師匠の傑作であり、研究を目的とするものではない。）

島小では教師たちが不断にお互いの教室をたずねていっている。島小の授業記録にあらわれる「事実」はどれも復習の教師たちによって「観察」されている。その「事実」は「典型」であって、教室のなかで一度ならず繰り返していることである。（本間 1999、p.64）

とくに『未来につながる学力』のなかの船戸咲子の記録は、「船戸さんはパツとして感動に顔を輝かせました」とあるように、船戸本人ではない同僚の教師たちが書くというスタイルをとっている。

教師の集団の力、といっても、共同で書いていること以上に、その背景となっている、毎日の教師としての仕事と研究とが一体になった授業研究の組織の確かさが、記録に生命を吹き込んで、そのみずみずしさを現在もなお受け取ることができるのである。

- ・ 事実が何度もおこっていること
 - ・ 観察者が複数いること
 - ・ 書いたもの（記録）は点検を受け、同僚もまた読むこと
- この背景が授業記録に普遍性を与えた。

授業記録＝教師の学習記録

……教師の学習形態＝子どもの学習形態

島小の授業記録は、子どもたちの学習記録というだけではない。教師の学習記録、つまり子どもたちと一緒に教師が学んでいるようすが記されている。そこには、授業についてのはっきりした思想が存在する。授業は子どもたちと教師（それから同僚の教師たち）が

一緒になって作るものだという事である。子どもたちの学習はそのまま教師（たち）の学習である。

ということは、子どもたちの学習形態は同時に教師たちの学習形態でもあることだ。だから、教室や教室を離れて、教師たちが互いに教材を研究するときにも、授業のときに子どもたちが互いに自分たちの考えを出し合うように、教師たちが互いに考えを出し合って、子どもたちと同じように教師たちがそれぞれの個性を持ちながら学習しているのである。

教師の学ぶ姿は、後の記録にもっと鮮明に現れる。

私は、研究授業をすることになった。算数で、「いろいろたならべ」という教材である。三角形、四角形、円のいろいろたをつかって、形の概念と、倍ということ教える教材である。教科書には家の形ができていた。この時間に、私は、教科書の絵を子どもたちにみせないで、自分の好きなものをつくらせてみることにした。

子どもたちは、自分で色をぬってつくったいろいろたをかかえてうれしそうだった。そして、授業がはじまるまえから、もういろいろな形をつくりはじめていた。私は、研究授業がはじまってからその作業にとりかかるつもりだったので、子どもたちのうれしそうな姿をみて、はらはらしていた。・・・・・・

・・・・・・

午後の研究会で、私は「私の予定していたところを、子どもたちが授業のはじまるまえにやってしまったので、こまってしまった」といった。すると、斎藤さんは「子どもというものはそういうものです。こまることなんかない。そうでなければならぬ」といった。

この授業で、私は、なにか、授業というものの、子どもというものが、こんなものなのかとつかみかけてきたように思えた。そして、子どもたちがよろこんだように、その日は私もうれしかった。梅乃さんの教室の雰囲気が、どうしてつくられるのかも、すこしわかったような気がしてきた。(船戸 1971、『子どもの海』 pp.70-71)

「直観」が最初にある

・・・・・・ 通常はないことにされる

最後にもうひとつ、島小の授業記録の特徴をあげておこう。「直観」が大切にされることだ。ひとは授業記録を読んで、教え方のヒントを得たり、利用できそうな教材を探す。それはもちろん大切だし、自然なことではあるが、教育の技術的なことだけにかたよるのはあさましいことである。いや、教え方や教材というのは、単に技術的なものにとどまってははいないのだ。いったい授業というものは何であるか、子どもたちどうし、子どもと教師と一緒に授業をするということが、子どもたちと教師にとってどんな意味があるのか、それを考えたり、感じたりしないわけにはいかない。だから、授業中の子どもたちの様子や、教師の心のなかが記録される。

この日の私の授業は、終始重い空気に包まれていた。息苦しかったというのではない。といって余裕があったわけでもない。私も子どもたちも全力を挙げて問題にとりくんでいた。それで沈黙していても思考の中断はなかった。だから息苦しい、白けたような空気にはならなかった。しかしそれにもかかわらず、子どもたちの力が正しく方向づけられたり、有効に結びついたりはしなかった。そのために、快適なテンポで論理を展開することができなくなり、そのことが教室の空気を重くしていった。(滝沢 1960)

こんな書き出しの授業記録があるものだろうか。「重苦しい空気」というのは、授業をした教師にも、それを見ていた教師たち（この記録には授業案がついている。研究授業だったのだろう。）にも、共通した「直観」だったのだろう。授業研究で重要なのはここである。まず「直観」がある。

というより、これが前提である。

「重苦しい空気」。「しかし息苦しくはない」。「思考の中断もない」。いまのところ何ものであるか不明であるが、こういう「判断」をうながす事実が進行していることがこの授業を考える出発点になる。

このあとに続く授業の記録は、算数「真分数×真分

数」の学習の最初である。

「正君は240ページを4日間で読み終えよう
と思って、1日目に全体の4分の1を読み、2
日目に残りの5分の2を読みました。1日目と
2日目に読んだページ数を比べると、どちら
が何ページ多いでしょうか。」

典型的な「割合分数」であるが、子どもたちの活動、
思考はすばらしい。図の説明も論理がはっきりしてい
る。…たしかに最後の式を書く場面でたし算などさま
ざまな式が出てきて、教師は扱いきれずに真分数×真
分数の意味と計算方法を次の時間にやり直すことにし
ている。

……それを私はいちいち、さっきの図
にあわせてつぶそうとした。だから学習がく
どくどしくなり、無駄な時間と無駄なエネル
ギーを使い、子どもたちの思考は混乱してし
まった。沈黙の時間が時々現れた。……

こんなわけで、授業案を組むときから私は
非常に気張っていたようだ。だから自分の力
以上の授業をしようとしたり、子どもの力を
信頼してそれにおおさったような恰好の授業
案になった。組み立てに先ず無理が生まれた。
私は授業案を組みながら、そのことにぼんや
りと気がついて、少し不安な気持ちをもちな
がら、それが意識化されないで、そのまま押し
切ってしまうことになってしまった。

このように、教師のもっている漠然とした印象が、
直接記述される。島小の授業記録に特徴的なのは、こ
の「印象」や「直観」がこの例のような直接のことば
ではなく、子どもたちのさまざまな動きとして描き出
されることだ。そもそも「印象」とか、「直観」は、教
室の中の微妙な子どもたちの「動き」（目に見えるもの
も、見えないもの）から感知されるのであるから、
子どもたちの様子の記述はその象徴を取り出したもの
ということになる。

教師「先生が一回よみますよ。島と、そのな
かの暮らしやら、人間やら、いろいろなもの
がでてくるように、聞いていてください。」

教師がゆっくりと読みあげる。子どもたち

は首を傾けたり、手を合わせたり、さまざま
な姿勢で聞いている。

一度読み終わった教師は、ゆっくり子ども
たちの顔を眺める。子どもたちは無言。

教師「もう一度、読みますよ。みんな頭のな
かに、なにかがでてきたかな。」

教師、もう一度朗読。朗読が終わると同時
に、子どもたちのなかから、「頭の中にでてき
た。「でてきた、でてきた。」などの呟きが、
さざなみのおこる。

……

教師「それでは、次にうつりましょう。新太
ちゃん読んでください。」

鯨の話が、

どこでもされた。

新太は、鯨の、はなしが、どこでも、された、
とはっきり区切って、強い声で読む。つぎに
明江。明江もしっかりしたよい声の読みだ。
さらに良子、これは流れるような、なめらか
な読みかた。すぐに子どもの話が開始される。

……

次郎「ちっちゃな島なんだ。」

子どもたちは、静かにうなずきあっている。
そうして、無言の時間が過ぎる。

教師「それでは、いろいろなままでの話を
全部入れて読んでください。新太君もう一度。」

新太、前文の朗読。ゆっくりと力のこもっ
た声。

教師「では、今度は先生……。」

教師の、低すぎると思われる声での朗読。
しかし、それは静まりかえった教室のすみず
みまで響き流れていく。

教師の全文朗読が終わると、「ほー。」とい
う溜息が教室のあちこちで起こる。すこしし
て、「かわいそうな村なんだねえ。」「うーん、
そうか。」「にぎやかで、それで、さみしいみ
てえ。」というような呟きのいくつか、あ
がる。子どもたちは、プリントからなかなか
眼を離さない。（『斎藤喜博編／島小の授
業』、麦書房、1962年。後に斎藤喜博全集別巻2）

通常、授業研究、とくに「科学的」「客観的」…等々

で修飾される研究では、この「直観」を極力排除する。それによって「科学的」「客観的」研究が保障されると思っている。要するに直観は「思い過ごし」だというのだ。事実ではない、と言いたいらしい。(けれども、事実ではないと証明されたわけでもない。)

授業中や、授業後に感じる、授業や子どもたちについてのさまざまな教師の「印象」について、正しい認識かどうかは別にして、その「印象」を引き起こす(客観的)事実(現象)のあることは、これまでの研究(本間、たとえば1994年)によって十分示されたと思う。教室の中では、子どもたちの表情、姿勢、しぐさなどに現れる、授業中の内面的変化が起こっていること、それは同時に、ほとんどあらゆる種類の生理的变化を伴っていることである。それを教師は敏感に(しかしなんとなく)感じ取っているのである。

「直観」の意味

「直観」の哲学といえば、ベルクソン、そして小林秀雄が思い出されるが、ここではもっとはっきりと、「直観」を心的機能の重要な要素として位置づけているユングの説明をみてみよう。(以下引用は、ユング『分析心理学』小川捷之訳、みすず書房からのものである)

意識を外的な心的事実の領域と内的な心的事実の領域に方向づけることが可能です。外的な心(ectopsyche)によってわかることは、周囲から入ってくるデータや心的諸事実と意識内容との関係のシステムです。これは、感覚機能を通して得られた外的な諸事実の取り扱いに関して、方向づけをおこなうシステムです。他方、内的な心(endopsyche)は、無意識過程として仮定されたさまざまな過程と意識内容との関係のシステムです。(p.26)

こうして、まず外的な心的機能についての説明がある。外的な心的機能として4つ、すなわち、感覚 sensation、思考 thinking、感情 feeling、最後に直観 intuitionが上げられる。

・・・つまり一種の予知であり、ある種の不思議な能力です。例えば、皆さんは、患者が何かとても苦痛なことを胸に抱いているの

が分からなくても、「ピンときて」、「何か分かるような気がする」のですが、われわれの使っている言語はまだ十分に発達していないので、この種のことがらを的確に指摘する術語をもつまでには到っていないのです。・・・

・・・これは四つの壁にかこまれて、きまり切った生活をしていたり、ありきたりの仕事をしているときには通常使うことのない機能です。・・・

・・・例えば、予知夢やテレパシー現象といった種類のものはすべて直観です。私はこうした現象を数多く知っており、これらの現象がまさに存在することを確信しています。こうしたことは未開人にも認められます。・・・実際、直観は極めて自然な機能であり、完全に正常なもので、また、必要なものでもあります。というのは、これは現実性を欠くので、知覚や思考や価値判断のできないものを補っているからです。

こうしてユングは、4つの機能を互いに背反する働きの組み合わせとして、その関係を図(図1)に示す。

すなわち、まず思考と感情は背反する。思考が優越していると、感情は劣等機能(inferior function)となる。思考が優越しているというのは、思考が「高度に分化されている」ということ、つまりいろいろと柔軟な思考ができる、という意味である。一つの考えで揺るがない・・・というのは、ユングに言わせれば、思考が未熟(未分化)であり、劣等だということになる。

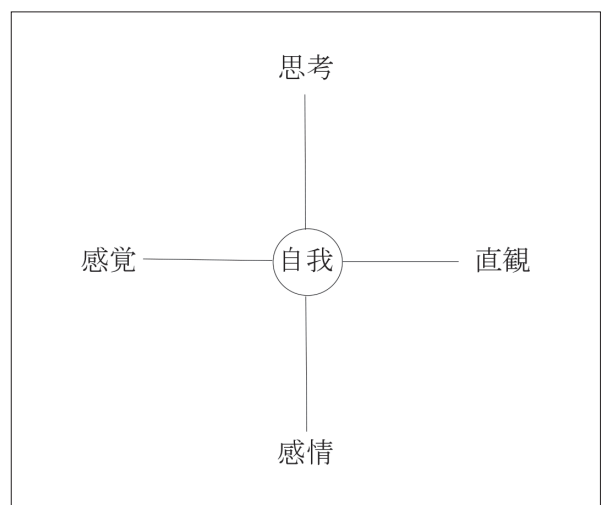


図1 (p.35、原文はイニシャル)

また。われわれが「感情的」と言い慣わす性格…つまりすぐに、怒りや悲嘆の感情をあらわにする人間は、ユングに言わせると感情機能が劣等（感情が未分化）、感情が発達していないことになる。すぐ泣いたり、怒ったりする者は、さまざまに微妙で、繊細・複雑な感情を持ってない人間であるというわけだ。

同じように、感覚と直観が対立する。

・・・ある事物を注意深く観察している時にはまわりのものを同時に見ることはできません。感覚機能に拠って行動する人を観察する時、よく注意してみると彼の視軸が収斂する傾向があり、一点に集中するのがわかります。直観的な人の表情や眼を研究するなら、彼らはものをチラッと見るだけだということがわかります。——彼らは見るのではなく、全体を見てとるので、ものごとを八方に広げます。そして数多く知覚するもののうちで、視野の周辺にある一つの点を認めます。これが予感^{hunch}です。直観的な人であるかどうかはしばしば眼からわかります。直観的な態度のときは細かなことには普通、気がつきません。常に全体を把握しようとしします。すると、全体の中から突然何かが現れます。感覚タイプのひとなら、事物をありのままに観察しますが、直観をもちません。それは二つのことを同時にできないというただそれだけの理由からです。これはきわめて困難なことなのです。というのは、ある機能の本質は他の機能の本質を排除するからです。これが、これらの諸機能を正反対に對置した理由です。
(p.36)

ユングはこのように、人間の意識の働きとして「直観」をはっきり位置づけ、認識においても、行為においても、確かに機能している事実を認めている。子どもにもいる。校庭の砂の中から「サメの歯」の化石を見つけるのが得意な子がいる。数分の間にいくつもを見つける。雨の日など、校庭の水たまりのなかからも見つけ出す。その子は、水たまりをパッと見て、「あ、ここにはない」という。注意深く隅から隅まで見て確かめるのではなく、一目で全体を見るまさに「直観」型の子どもである。

得意不得意はあるけれども、教師にこの「直観」という経験で思い当たることはないだろうか。

授業・授業研究における「直観」の重要性

授業をしている教師にはさまざまな直観がある。「なんとなく、きょうはうまくいった」というものから、深刻な「○○ちゃんは、きょうは私にうらみがあるようだ」までさまざまである。何であるのかははっきりしないけれども、確かにそれはあるのである。そして、実際の授業をする教師を突き動かすものは、この直観である。たとえ「間違っ」ていても、この直観が次の授業の展開を決定する。（ちなみに、雑駁に言えば、直観はほぼ正しくなければならない。なぜなら誤りのほうが勝っているなら、人間の社会も個人もいずれ滅亡してしまうだろうから。半々なら人間の運命はまったくでたらめに支配されていることになる。したがって、直観はほぼ正しくなければならない、という結論に至る。）

客観的、科学的、…そればかりが研究ではない。自分が取り扱えないものを、おかしいとか、思い違いだとか、果ては存在しないものとするのは、都合の悪いものはないことにする、という幼稚な思考の特徴である。それでは、研究にならないし、科学的ともいえないだろう。

教師の直観をまじめに研究することが必要である。そのとき、島小の授業記録には、手がかりが豊かに備わっている。教室や子どもたちの雰囲気として、抽象的なことばではなく、ひとりの子どものしぐさや表情、子どもたちの目の動き、ささやき、それから教師の気持ちの変化、などとして記述されている。

何気なく書かれたものではない。複数の教師たちによって確かめられながら、はっきりとした意図をもって書き込まれているのである。思い違いだとか、勝手な主観だとか、不遜な決めつけをせずに、上質な文学を楽しむように、自分がその教室にいたら、どんな気持ちになるか想像してみるのがよい。そうすることが、本当の意味で授業記録を読むことであるし、そうして初めて研究が可能になるのである。

文献

- 斎藤喜博 1969、『教育学のすすめ』、筑摩書房
- 斎藤喜博編 1962、『島小の授業』、麦書房
- 滝沢友次 1960、「私が獲得したこと」、『島小研究報告第二十一集』、(群馬県教員組合『文化労働』1959年に発表したもの)
- 船戸咲子 1953、「生きている子ども」、『島小研究報告第一集』、(後に『こどもの話』一ツ橋書房、1991)
- 船戸咲子 1971、「私は授業に生きる」、『島小の女教師』、明治図書、(後に『子どもの海』一ツ橋書房、1983)
- 本間明信 1994、授業雰囲気の記述 ―授業雰囲気への新しい接近―、宮城教育大学紀要、Vol.29-2, pp.309-324
- 本間明信 1997、「授業中の生徒の内面的変化についての研究 ―表情・しぐさ・GSRによる―」平成7年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書
- 本間明信 1999、「島小の第一年(序)」、『教育における臨床の学』第1号、宮城教育大学教育臨床総合研究センター、pp.51-72
- 本間明信 2008、「何のために授業を研究するのか(授業研究の目的)」、宮城教育大学紀要、Vol.43,pp.223-230
- ユング, C. G. 1936、『分析心理学』、小川捷之訳、みすず書房、1976

(平成26年9月30日 受理)